

PSICOLOGÍA

Beatriz RODRIGO HUARTE

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y BIENESTAR PERSONAL EN FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

TFG 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado

***COMPETENCIAS EMOCIONALES Y BIENESTAR
PERSONAL EN FUTUROS MAESTROS DE
EDUCACIÓN INFANTIL***

Beatriz RODRIGO HUARTE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Beatriz RODRIGO HUARTE

Título / Izenburua

Competencias emocionales y bienestar personal en futuros maestros de Educación Infantil

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Javier FERNÁNDEZ MONTALVO / José Javier LÓPEZ GOÑI

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* permite enmarcar lo referente al estado de ánimo del maestro, como factor esencial para contribuir al progreso integral y armónico del alumnado. Igualmente, concreta en la atención a las necesidades del alumnado y a la transmisión de confianza, tranquilidad y afecto. De la misma forma que se desarrolla en el marco de la interacción con los alumnos y con los adultos, así como en favorecer el trabajo cooperativo y la implicación individual. De esta manera, dicho módulo aporta a este trabajo, la base por la cual es necesario evaluar o analizar las competencias emocionales y el bienestar reales del alumnado de Grado de Maestro en Educación Infantil. Todo ello, con el objetivo de comprobar si los futuros maestros, actualmente, están preparados para contribuir al desarrollo y progreso de sus alumnos, en un futuro. Igualmente, contribuye en la necesidad del futuro profesorado de tener unas competencias emocionales adecuadas para poder transmitírselas a sus alumnos y favorecer un clima óptimo de seguridad y afecto, así como de bienestar con uno mismo. Al mismo tiempo que aporta la afirmación de que es necesario el trabajo cooperativo. Sin embargo, para poder difundirlo entre los alumnos, primero son los maestros los que tienen que ser capaces de trabajar cooperativamente junto con sus compañeros en el ámbito escolar.

El módulo *didáctico y disciplinar* están presentes en este trabajo de forma latente. Por un lado, es latente en las teorías de adquisición y desarrollo de los aprendizajes de las distintas áreas del desarrollo de los alumnos. Y por otro, en el conocimiento de las distintas estrategias didácticas para desarrollar los conceptos básicos de la etapa. Lo que éste módulo aporta al trabajo es la consideración de la necesidad de que los futuros maestros sean competentes emocionalmente, aspecto que favorece a su vez el aumento de la competencia académica y el bienestar personal. De este modo, si los futuros maestros tienen una serie de habilidades o competencias emociones que les permiten poner en práctica sus conocimientos, sus habilidades y sus destrezas, podrán proyectarlo de manera funcional hacia sus alumnos. Todo ello se reflejará en la capacidad de conocer cuándo y cómo aprenden sus alumnos, así como cuáles son las mejores estrategias didácticas, que aplicadas a sus alumnos favorecen su aprendizaje.

Asimismo, el módulo *practicum* está presente en este trabajo, en el aprendizaje de destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el

aprendizaje. Igualmente, se concreta en el saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, así como en la capacidad de regular los procesos de comunicación e interacción y en conocer las formas de colaborar con los distintos sectores del ámbito escolar. Por todo ello, este módulo aporta al trabajo una visión práctica de las habilidades y destrezas que un maestro debe de tener para conseguir regular las interacciones, lograr un buen clima de aprendizaje y relacionarse con los distintos agentes que participan en la escuela. Dicho de otra forma, permite conocer de forma real la manera en que los maestros se enfrentan a todo ello y como les afecta de forma directa a su bienestar, o en su caso, malestar personal. Si se parte de la visión práctica que se ha obtenido con el practicum, se puede llegar a tener una idea, no fundamentada únicamente en constructos teóricos, sobre las habilidades emocionales y socioemocionales necesarias para fomentar, en un futuro, un adecuado clima de aprendizaje.

Por último, el módulo *optativo* referido en este caso al módulo de Pedagogía Terapéutica, ha permitido desarrollar, entre otras cosas, un aprendizaje profundo de las distintas necesidades que presentan la diversidad de alumnos. De la misma manera que ha favorecido un conocimiento de metodologías de trabajo que favorecen su aprendizaje y las diferentes técnicas para modificar conductas no deseadas. Pero para poder poner todo ello en práctica, surge la necesidad de que los maestros tengan una adecuada competencia emocional que les posibilite adaptarse a las circunstancias de sus alumnos, sus ritmos y que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo personal de todos ellos, sin que ello afecte a su bienestar personal.

Resumen

Este trabajo empírico tiene como objetivo examinar y comparar las competencias emocionales y el bienestar personal de alumnos de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil. La muestra está compuesta por 51 alumnos, a la que se le ha pasado dos cuestionarios referentes a los temas mencionados. Una vez analizados los datos, los resultados del cuestionario de competencias emocionales muestran en general una baja inteligencia emocional personal e interpersonal en el alumnado. Asimismo, tres cuartos del alumnado (74,6%; $n = 38$) tiene un estado de salud considerablemente problemático. De la misma forma que se ha comprobado que existe una relación significativa entre la competencia emocional y el bienestar personal. En consecuencia, se afirma la necesidad de educar en competencias emocionales a los futuros maestros, para favorecer habilidades que prevengan una inadecuada calidad de vida y para que puedan transmitir a sus alumnos habilidades emocionales y sociales adecuadas.

Palabras clave: competencias emocionales; prevención; calidad de vida; evaluación; profesorado.

Abstract

The main goal of this empirical paper is to examine and compare the emotional competencies and quality of life of 3rd grade teacher training students. The sample consists of 51 students who filled up two questionnaires related to both areas. Once the questionnaires were analysed, the results showed remarkable low personal and social emotional competences among the students. Moreover, the results showed that three quarters of the students (74,6%; $n = 38$) had a problematic state of health. At the same time, the questionnaires exposed a significant relation between emotional competencies and personal health. Therefore, this paper aims to demonstrate the necessity to teach emotional competencies to future teachers with the objectives of promoting among them skills which prevent possible health problems, and making the teachers able to transmit their students the appropriate emotional and social skills.

Keywords: emotional competencies; prevention; quality of live; evaluation; teachers.

Índice

Introducción	1
1. Antecedentes y cuestiones	3
2. Marco teórico : fundamentación e implicaciones docentes	7
3. Objetivos e hipótesis	15
3.1. Objetivos	15
3.2. Hipótesis	15
4. Material y métodos	16
4.1. Muestra	16
4.2. Instrumentos	16
4.3. Procedimiento	21
4.4. Análisis de datos	21
5. Descripción resultados	23
5.1. Resultados cuestionario de competencias emocionales	23
5.1.1. Resultados por factores globales	23
5.1.2. Resultados por ítems de los factores individuales	24
5.1.3. Correlación entre factores	32
5.2. Resultados cuestionario GHQ-28	33
5.2.1 Resultados subescalas globales CGHQ	33
5.2.2. Resultados de la puntuación CGHQ (frecuencias)	34
5.3. Comparación resultados del cuestionario de competencias emocionales y el GHQ-28	35
6. Discusión	36
Conclusiones y cuestiones abiertas	47
Referencias	51
Anexos	55
A. Cuestionario competencias emocionales	55
B. Cuestionario GHQ-28	57

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se plantea para evaluar las competencias emocionales y el bienestar personal del alumnado de Grado de Maestro en Educación Infantil, así como la posible relación que hay entre ambas. Para ello, se va a seguir el siguiente esquema.

En una primera parte teórica, se van a exponer, en primer lugar, los antecedentes de dicho trabajo. Por lo que se va a poder encontrar una explicación sobre qué va a tratar este trabajo, una justificación de la importancia de este estudio en el plano educativo, una síntesis de los diferentes autores que han investigado sobre este tema, las aportaciones que se van a hacer con este trabajo y, finalmente, una breve explicación de los objetivos que se plantean.

En segundo lugar, en el marco teórico, se van a explicar los diferentes conceptos que se van a tratar en el tema, a la vez que las implicaciones que todo ello genera en el alumnado de Grado de Maestro en Educación Infantil y en el profesorado. De la misma forma, se van a exponer los resultados de las diferentes investigaciones sobre dicho tema.

En una segunda parte empírica del trabajo, se van a mostrar, en primer lugar, cuales son los objetivos e hipótesis de los que se parte en este estudio.

En segundo lugar, se va a descubrir la muestra utilizada, cuáles son los instrumentos que se han empleado, cuál ha sido el procedimiento para llevar a cabo este estudio y, finalmente, la metodología que se ha utilizado para analizar los datos obtenidos.

En tercer lugar, se presenta un análisis descriptivo de los datos que se han obtenido a partir de los cuestionarios de competencias emocionales y bienestar emocional. Para ello, el orden seguido es el siguiente:

- Análisis general de los factores intervinientes en las competencias emocionales.
- Análisis por separado de cada uno de los factores intervinientes en las competencias emocionales.
- Análisis de dos pares de preguntas que se incluyen en los factores, de las cuales resulta interesante descubrir sus posibles implicaciones.

- Análisis de las relaciones entre los factores intervinientes en las competencias emocionales.
- Análisis general de las subescalas del GHQ-28.
- Análisis de las frecuencias de la puntuación CGHQ-28.
- Análisis de la relación entre las competencias emocionales y el bienestar personal del alumnado.

En cuarto lugar, se discutirá el alcance de los resultados obtenidos, así como las implicaciones que éstos tienen en el plano de la docencia.

Para finalizar, se concluirá con la verificación o refutación de las hipótesis planteadas. Del mismo modo, se hará una breve reflexión sobre los resultados obtenidos, haciendo referencia a las consecuencias que éstos tienen en el futuro profesional del alumnado.

1. ANTECEDENTES Y CUESTIONES

El presente trabajo empírico analiza el nivel de competencia emocional que caracteriza a los estudiantes de 3º de Grado Maestro en Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra, así como el nivel de bienestar personal y las implicaciones que todo ello va a tener en su futura labor como docentes. Partiendo de ello, se pretende comprobar si existe una relación significativa entre las competencias emocionales que poseen y su estado de salud o bienestar personal.

Los actuales estudiantes de Grado de Maestro van a ser los maestros de la sociedad futura. Por ello, se preparan académicamente para tener una formación inicial básica. Esta formación les debe capacitar para comenzar su andadura como maestros, que paulatinamente les permitirá ir desarrollándose y mejorando como profesionales docentes. Sin embargo, no se necesita solamente preparación académica, sino que se debe tener una aptitud adecuada para hacer frente a los diferentes agentes con los que hay que relacionarse, a los problemas que puedan surgir o a las presiones, etc. Para ello, se requiere tener una adecuada competencia emocional que permita enfrentarse a la realidad docente de la mejor forma posible, afrontando todo ello con éxito.

Además de ello, los futuros maestros tienen un papel esencial en el contexto educativo. Ellos son los encargados de establecer relaciones con todos los agentes internos y externos relacionados con la escuela. Igualmente, la capacidad para colaborar, comunicarse, ser creativo y vivir en sociedad están muy positivamente valoradas en nuestra sociedad (Hawkey, 2006). Por ello, las competencias emocionales se consideran básicas en la preparación para la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos. Sin embargo ¿se forma a los maestros en competencia emocional para hacer frente a todo ello? ¿Tienen la competencia emocional necesaria para llevar a cabo adecuadamente su desempeño laboral?

En los últimos tiempos, diversos estudios han reivindicado y analizado la necesidad de educar emocionalmente a los estudiantes de Magisterio (Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; López-Goñi y Goñi, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Sala y Abarca, 2002). Sin embargo, en el ámbito educativo apenas se han realizado estudios empíricos (Bueno, Teruel y Valero, 2005; Peñalva, López-Goñi y

Landa, en prensa; Sala y Abarca, 2002;) sobre este tema. De los pocos estudios existentes, se puede llegar a conclusión de que existe un déficit en competencias emocionales de los futuros maestros. A pesar de ello, *“la competencia emocional no tiene demasiada relevancia como competencia ni genérico ni específica”* (Bueno, Teruel, Valero, 2005; López-Goñi y Goñi, 2012).

Por otra parte, la inteligencia emocional está relacionada con el bienestar personal, es decir, con el estado de salud que se posee y la percepción que uno mismo tiene de él. En lo que confiere a este aspecto, existen diversos autores (Latorre y Sáez, 2009; Mendes, 2003; Vanderberghe y Huberman, 1999) que manifiestan el bajo bienestar personal que tienen los maestros en general, refiriéndose más concretamente al *burnout* (síndrome de estar quemado en el trabajo) y ansiedad. En lo referido al bienestar personal en alumnado de Magisterio, apenas existen estudios que evalúen como se encuentran los estudiantes de Magisterio. Sin embargo, si se pueden encontrar estudios que muestren la relación entre las competencias emocionales y el bienestar personal de alumnos universitarios en general (Extremera y Durán, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004), mostrando éstos que a mayor competencia emocional, existe un mejor estado de salud o bienestar personal.

En la actualidad, existen algunos estudios sobre las competencias emocionales en alumnado de Magisterio. Sin embargo, no hay estudios que evalúen su bienestar personal ni que relacionen las competencias emocionales de éstos con los diferentes aspectos de su estado de salud. Por ello, en el presente estudio se intentará responder a las siguientes cuestiones, entre otras: ¿gozan los alumnos de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil de un adecuado estado de salud? ¿se observa una relación significativa entre las competencias emocionales que éstos poseen y su bienestar personal? A su vez, se pretende predecir o hacerse una idea de cómo ejercerán, en un futuro, su función de maestros.

Dicho de otra forma, en la función del maestro, a pesar de que no se le dé la importancia debida, las relaciones entre competencia emocional y bienestar y sus implicaciones son elementales. La docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, ya que supone trabajo diario basado en interacciones sociales en las que el maestro debe hacer esfuerzo para regular sus emociones y también las de alumnos,

padres y compañeros de trabajo (Brotheridge y Grandey, 2002). Por ello, resulta interesante y a su vez necesario, estudiar cómo se relacionan las competencias emocionales y el bienestar de los estudiantes de Grado de Maestro, es decir de los futuros maestros. De esta forma, se puede ver reflejado si los estudiantes están emocionalmente preparados para ejercer la profesión. De lo contrario, se podría considerar la necesidad de educar a los alumnos de Grado de Maestro en inteligencia emocional, para evitar todos los aspectos desadaptativos que conlleva el hecho de tener una baja competencia emocional.

Desde la perspectiva del futuro profesional como maestros, se puede justificar la realización de éste estudio por dos razones. La primera de ellas es referida a la necesidad del manejo de las emociones disfuncionales que surgen en el contexto escolar, referido ello al bienestar personal del docente. Dicho de otra forma, *“las emociones negativas afectan a la capacidad cognitiva para el procesamiento de la información, mientras que las positivas aumentan la capacidad creativa para generar ideas nuevas y para afrontar dificultades”* (Frederickson, 2001). Por lo que si se estudia cómo manejan los estudiantes de Grado de Maestro las emociones (tanto adaptativas como desadaptativas), se podrá “predecir” cómo lo harán en un futuro como docentes. La segunda razón tiene que ver con lo ya mencionado anteriormente, y es el papel importante del maestro como guía y encargado de hacer llegar los conocimientos, así como de asegurar el bienestar de sus alumnos (Muñoz de Morales, 2005).

Otro motivo importante por el que es pertinente realizar este trabajo, es por la falta de estudios empíricos que analicen las competencias emocionales de los estudiantes de Grado de Maestro. Ante los pocos documentos existentes referidos a este asunto, resulta interesante abrir camino hacia futuras investigaciones, hacia el planteamiento de nuevas preguntas y hacia el replanteamiento de la educación en general. Además, es interesante mencionar el descuido que existe hacia los maestros de Educación Infantil a la hora de realizar estudios sobre el tema, tanto teóricos como empíricos. Normalmente se tiende a estudiar a maestros y futuros maestros de Educación Primaria, puesto que es una etapa que abarca mayor número de años. Por ello, en este trabajo se considera importante centrarse únicamente en las competencias

emocionales y el bienestar de los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil. De esta forma, otras cuestiones que se van a plantear son: ¿cuáles son los puntos fuertes en lo que respecta a las competencias emocionales de los alumnos de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil? ¿a qué pueden ser debidas las carencias referidas a este tema? y ¿cuáles son los puntos débiles en cuanto a su bienestar personal?

En definitiva, el objetivo de este trabajo va a consistir, en primer lugar, en estudiar o “evaluar” las competencias emocionales de una muestra de los alumnos de 3º del grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra. En segundo lugar, se va a explorar el estado de salud actual de los mismos, analizando específicamente los niveles de somatización, ansiedad, disfunción social y depresión que obtienen. Y en tercer lugar, se pretende observar si existen relaciones reveladoras entre las competencias emocionales y el estado de salud que describen. La finalidad de todo ello es comprobar cómo se encuentran en la actualidad los estudiantes de Grado de Maestro. Estudiantes que en un futuro van a ser maestros, que necesitaran tener ciertas competencias emocionales para enfrentarse a su futura labor y poder transmitir a sus alumnos conocimientos, emociones, actitudes y valores, así como trabajar en colaboración con otros maestros.

2. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES

En el presente estudio empírico se toma como tema principal de investigación las competencias emocionales y el bienestar personal, así como la relación entre ambas en el alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil. Por ello, antes de mostrar la investigación, sus resultados y discusión, es importante clarificar qué es lo que se sabe hasta el momento sobre el concepto de competencia emocional a nivel general y, más específicamente, en el marco de la profesión docente. Del mismo modo, se debe analizar qué es el bienestar personal y lo que se sabe sobre él, relacionándolo igualmente con lo que se sabe sobre el tema en el ámbito educativo.

Para conseguir una visión clara de qué es la competencia emocional, primero es necesario analizar cada palabra de este concepto por separado. Por un lado, se le llama competencia a la capacidad de manejar o utilizar apropiadamente el conjunto de habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes imprescindibles para realizar distintas actividades con éxito. Una de las características esenciales que este concepto conlleva es la noción de aprendizaje y de desarrollo continuo. Por otro lado, una emoción es un estado del organismo considerado complejo y caracterizado por una perturbación o excitación que lleva a una respuesta organizada. Éstas se pueden generar como respuesta a acontecimientos internos o externos (Bisquerra, 2003). Así bien, la competencia emocional son las capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para comprender, expresar y regular de forma correcta los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003). Dicho de otra forma, según García (2008), se refiere a las capacidades concernientes a la mejora tal que el autoconocimiento, el autocontrol, la autoestima, la creatividad o la capacidad para el cambio, entre otras. Igualmente a las capacidades referentes a las relaciones con los demás.

La competencia emocional da importancia a la interacción entre la persona y el ambiente. Como resultado concede relevancia al aprendizaje y al desarrollo. De ahí que tenga aplicaciones educativas inmediatas (Bisquerra y Pérez, 2007). La encargada de que se potencie el desarrollo de las competencias emocionales de forma continua y permanente es la educación emocional. Este desarrollo es continuo y permanente puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional tiene como

objetivo aumentar el bienestar personal y social, así como favorecer el desarrollo integral, para así capacitar a las personas para la vida. A su vez, es una forma de prevención primaria inespecífica. Esto significa que puede disminuir la vulnerabilidad a diversas situaciones como la ansiedad, el estrés, la depresión, etc. (Bisquerra 2003).

Tradicionalmente no se ha dado importancia a las emociones. De hecho, Goleman (1995), hace dos décadas hablaba de la existencia de un *“analfabetismo emocional”*. Goleman (1995) afirmaba que el sistema educativo daba más importancia a la transmisión de conocimientos que al estado emocional de los estudiantes. Actualmente, hay estudios que afirman que la educación emocional, además de aumentar el aprendizaje en áreas emocionales, también aumenta el desarrollo del aprendizaje académico (Durlak y Weissberg, 2005; Palomera, Fernández-Berrocal, Brackett, 2008). Es decir, que existe cierta relación entre la competencia cognitiva y la emocional: una competencia emocional positiva o funcional, favorece el aumento de la competencia cognitiva.

Si se aplica el concepto de competencia emocional a los maestros y su formación, cabe decir que un maestro es una persona que debe hacer frente a situaciones difíciles con habilidad. Por eso, es necesaria una adecuada competencia emocional de éstos para su buena práctica educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como para su bienestar personal y para el buen desarrollo emocional de sus alumnos (Sutton y Wheatley, 2009). Fernández-Berrocal y Extremera (2002) afirman que *“los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase”*. Del mismo modo, hoy en día se le da mucha importancia a la interacción social entre alumnos y maestros. Desde el nuevo papel del maestro, el alumno adquiere conocimientos en el momento en que los necesita, en muchas ocasiones a través de medios tecnológicos, entre otros. Por ello, el papel del maestro pasa de la enseñanza a la relación emocional de apoyo. Esto supone una transformación del maestro para ponerse en situación de impartir educación emocional (Bisquerra, 2000). Pero para que el maestro pueda impartir esa educación emocional, primero tiene que estar educado en competencias emocionales.

Bisquerra (2005) menciona diversos contenidos de la competencia emocional que un estudiante de Magisterio debería tener. Estos son la conciencia emocional, la regulación emocional, la motivación, las habilidades socio-emocionales, las relaciones entre emoción y bienestar subjetivo y el concepto de *fluir*, referido este último a acciones para mejorar el bienestar.

Según López-Goñi y López (2012), lo que explica la conveniencia de implantar las competencias emocionales como asignatura para futuros maestros, procede de la crítica actual hacia la razón instrumental como modo de comprender la realidad. También, por otra parte, se deriva de una perspectiva que ve al maestro como un profesional que debe desarrollar las competencias como formación básica para toda la vida.

Resulta interesante mencionar qué piensan los estudiantes de Magisterio respecto de las competencias que ellos, como futuros maestros, necesitan para resolver problemas adecuadamente. Marín, Teruel y Bueno (2006), hicieron un estudio en el que se observó que para los estudiantes de Magisterio, la falta de competencias emocionales era un aspecto más importante que la falta de preparación académica o la falta de experiencia por ser un primer trabajo.

Sin embargo, apenas existen investigaciones que hablen de las competencias emocionales que poseen los estudiantes de Magisterio. Algunos de los autores que han analizado competencias emocionales en alumnado de Magisterio han sido Bueno, Teruel y Valero, (2005). Ellos han analizado el Libro Blanco sobre el Título de Grado en Maestro para ver en qué se forma a los maestros, a través de las competencias básicas. Lo que han comprobado ha sido que no se presta atención a las competencias socioafectivas del alumnado, aspecto que debería intuirse en las competencias de “saber ser” y “saber estar”. Asimismo, en su investigación, tras plantearles a los alumnos de Magisterio un supuesto práctico a resolver, llegaron a la conclusión de que no eran capaces de resolver el problema adecuadamente ni hacer frente al mismo. Bueno, Teruel y Valero (2005) mencionan que *“el hecho de que los alumnos se reconozcan como víctimas y no como buscadores de soluciones supone que a ellos esa circunstancia les desborda y supera, sin poder luchar contra ella”*. Tras esto, los autores indican que si los futuros maestros tienen que ser capaces de facilitar el aprendizaje, el

papel de éstos será el de enseñar a sus alumnos a identificar y conocer sus emociones y sentimientos para poder manejarlos. De la misma forma, deberán enseñarles a enfrentarse funcionalmente a las dificultades. Pero para ello, primero tienen que ser los maestros los que deben formarse en competencias emocionales y darle la importancia pertinente en el contexto escolar. (Bueno, Teruel y Valero, 2005).

Un estudio muy reciente (Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa) exploró las competencias emocionales de alumnos de Magisterio para luego clasificarlos en perfiles de competencias diferentes: competente emocional, trabajador de equipo y pocas habilidades personales. En general, los resultados dijeron que uno de cada dos alumnos tenía pocas competencias emocionales en habilidades personales e interpersonales, llevando esto a tener miedo a hablar en público o no sentirse capaz de trabajar en grupo.

Asimismo, Sala y Abarca (2002) realizaron un estudio en el que evaluaban las competencias emocionales de diversas especialidades de Magisterio y de alumnos que hacían el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Los resultados mostraron que, en general, los estudiantes de Magisterio tenían mejores competencias que los estudiantes del CAP en las relaciones interpersonales. Además, también tenían mejores resultados en responsabilidad social y en empatía.

En cualquier caso, de acuerdo con Sala y Abarca (2002), uno de los aspectos imprescindibles en la formación de los maestros es la empatía. Se entiende ésta como la capacidad para entender, apreciar y ser consciente de los sentimientos de los otros. Sobre ella se basa la buena comunicación, la capacidad para reforzar y animar cuando los otros lo necesitan, así como para ajustar y flexibilizar la respuesta a sus requerimientos. En este estudio, se observó una tendencia a una mayor flexibilidad en los estudiantes de Magisterio, entendida ésta como la habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones ambientales. Referente a la gestión del estrés, se observó como los estudiantes de educación especial gestionaban el estrés mejor que los estudiantes de educación infantil. Estas diferencias se notaron en lo referido a la tolerancia al estrés y al control de los impulsos.

Por lo que se refiere al bienestar personal del maestro, cabe decir que hay una relación importante entre las competencias emocionales y el bienestar general de éste. Antes de comentar lo ya mencionado, es importante definir que es el bienestar personal o también llamado “bienestar subjetivo”.

La definición de bienestar subjetivo puede tener tres concepciones: valoración de la vida en términos positivos, predominio de sentimientos positivos sobre los negativos y felicidad como virtud o gracia (Diener y Diener, 1995). En opinión de Diener (1994), este concepto tiene tres elementos característicos. El primero de ellos es el carácter subjetivo, que tiene que ver con la percepción y experiencia personal de cada uno. El segundo se refiere a la dimensión global, pues contiene una valoración de todos los aspectos de la vida. Y el tercero tiene que ver con la inclusión de medidas positivas, ya que su naturaleza va más allá de la ausencia de factores negativos. Del mismo modo, supone la gestión de las emociones que se experimenta en el ejercicio profesional o asunto que se esté tratando. Bisquerra (2000) en su libro “Educación emocional y bienestar” se pregunta si es posible disfrutar del bienestar personal. Se hace ésta pregunta debido a que normalmente se tiende a caer en el pesimismo, el estrés o la depresión.

En lo que respecta al bienestar personal de los maestros, los síntomas más habituales en éstos son la ansiedad, el *burnout* y el absentismo laboral. Todos ellos pueden estar relacionados, según Latorre y Sáez (2009), con falta de habilidades sociales y personales. El concepto de *burnout* (síndrome de estar quemado en el trabajo), muy utilizado en los últimos tiempos, se refiere al estrés laboral crónico. Este tipo de estrés se da específicamente en las profesiones en las que hay relación constante con personas, en este caso, con alumnos. Esto conlleva gran agotamiento emocional, desmotivación, síntomas somáticos, sentimientos y actitudes negativas hacia los problemas, hacia su labor y hacia las personas con las que se trabaja. (Florez, 1994; Latorre y Sáez, 2009). Refiriéndose al *burnout* en la labor del maestro, además de las repercusiones descritas, se suman también repercusiones sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje de los alumnos. Todo lo citado, aparece como consecuencia de un mal afrontamiento de la labor docente y de las preocupaciones relacionadas con

ella. Dicho de otra forma, surge debido a que la realidad no coincide con las expectativas previas que se tenían.

Moriana y Herruzo (2004), entre otros, identificaron diferentes causas que pueden influir en la aparición o mantenimiento del *burnout* en los maestros. La primera causa se refiere a la relación directa del maestro con sus alumnos, debido a problemas de disciplina o escasa motivación del alumnado por el aprendizaje. La segunda se refiere a factores de organización de la escuela, como la falta de apoyo entre compañeros, las presiones por el tiempo, escasez de recursos o falta de reconocimiento personal. Y por último, la tercera causa, referida los factores personales como la baja autoestima personal o la tendencia a la neurosis.

Otro factor importante en la aparición del *burnout* es la edad de los maestros que lo padecen. De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2003) y Pena y Extremera (en prensa), los maestros con mayor edad, por lo tanto más experiencia, son capaces de regular mejor sus emociones disfuncionales e impulsar las funcionales, que los maestros jóvenes. Desde el punto de vista de éstos autores, esto se manifiesta porque los maestros experimentados, más mayores, han desarrollado a lo largo de su experiencia docente habilidades y estrategias de regulación emocional y de resolución de problemas que les han permitido adquirir mayor seguridad en sí mismos y un mejor afrontamiento de los factores estresantes del día a día, es decir, menor vulnerabilidad hacia la tensión.

En cuanto a los estudios que hablen de ello, se encuentran estudios que exponen la influencia disfuncional del *burnout* en los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos (Vanderberghe y Huberman, 1999). Por ello, se justifica la necesidad de que el profesorado identifique, comprenda y regule sus emociones, tanto adaptativas como desadaptativas. Todo ello para poder conseguir sus metas académicas, unas relaciones sociales funcionales y un buen control de los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula (Palomera y Fernández- Berrocal, 2008). Por otro lado, es interesante destacar que a nivel europeo, existen campañas que remarcan entre otros conceptos el de “bienestar emocional” como contenido básico de enseñanza (Burgos, 2013).

Al mismo tiempo, se ha investigado sobre la relación entre el ajuste personal y bienestar e inteligencia emocional de los maestros. Sin embargo, antes de entrar en

ello es importante contextualizar la visión tradicional de la relación existente entre ambos aspectos. Tradicionalmente, se pensaba que los rasgos de la personalidad eran factores cuyo déficit se asociaba directamente al *burnout* (Otero-López, Santiago y Castro, 2008). A pesar de ello, desde la aparición del concepto de inteligencia emocional se ha considerado la importancia de la regulación y el conocimiento de las emociones en el bienestar personal, laboral y social de las personas. Asimismo, Mayer, Salovey y Caruso (2008) definen a las personas inteligentes emocionalmente como *“aquellas que saben atender a las emociones que se originan en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regularlas o manejarlas”*, lo que les permite tener un mejor bienestar personal.

Ahora bien, si se retoma lo que las investigaciones muestran sobre la relación entre dichos aspectos en el contexto educativo, cabe decir que lo que se observó fue que la inteligencia emocional de los maestros podría predecir el nivel de *burnout* que sufren. De esta forma se confirma la relación entre la autorrealización, el desgaste emocional y la despersonalización que se percibe, con la habilidad para regular las emociones de los maestros (Mendes, 2003). Del mismo modo, las investigaciones de Pena y Extremera (en prensa) revelaron que cuando había una alta percepción interpersonal y asimilación emocional, el agotamiento emocional y la despersonalización típica del *burnout* eran menores. Dicho de otra manera, cuanto más alta era la percepción interpersonal, más bajos eran los niveles de agotamiento. Por último, se mostró una relación significativa entre una alta regulación de las emociones y, a su vez, niveles bajos de ansiedad y agotamiento.

Además, centrándonos en España, los estudios de Latorre y Sáez (2009) sobre *burnout* llevados a cabo con profesorado de Murcia, muestran que la ansiedad es la emoción más frecuente entre los maestros. Seguida de ella están otras emociones como la ira, malestar y rabia. Estas últimas más frecuentes en maestros de colegio públicos que en los pertenecientes a concertados.

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2004), estudios llevados a cabo en EEUU han manifestado que alumnos universitarios con competencia emocional alta muestran menos síntomas somáticos, menor ansiedad social y menor depresión. A su

vez, muestran mejor autoestima, satisfacción interpersonal y numerosas estrategias de afrontamiento para hacer frente a sus problemas. Del mismo modo, se vio que cuando se les exponía a situaciones estresantes, encontraban menos amenazantes los estresores, además de que tenían una recuperación rápida de las emociones negativas. (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Igualmente, se ha estudiado en alumnado universitarios la relación entre la inteligencia emocional y sus niveles de *burnout* y de estrés (Extremera y Durán, 2007). Los resultados mostraron que alumnos con una inteligencia emocional alta se relacionaban con niveles menores de agotamiento, menor percepción del estrés y mejores resultados académicos. Los autores dicen que estos datos afirman la necesidad de trabajar sobre el desarrollo de habilidades emocionales y como factor de disminución del estrés. Si se aplicara todo esto al alumnado de Grado de Maestro, se podría añadir que igualmente es necesario para que en su futura labor docente sean capaces de enfrentarse a todos los agentes y dificultades del contexto educativo.

A pesar de que se habla de la importancia de una adecuada inteligencia emocional en los maestros, de las altas tasas de *burnout* que existen en ellos y de la influencia que éstos tienen en los alumnos, puesto que sus habilidades emocionales son vitales para inculcar comportamientos y actitudes preventivas, actualmente los futuros maestros no tienen una formación inicial en competencias emocionales.

En definitiva, a modo de conclusión, una alta u óptima competencia emocional junto con una ajustada calidad de vida, es imprescindible para que los profesionales del Magisterio lleven a cabo su labor docente adecuadamente y puedan educar emocionalmente a sus alumnos. Pero para ello, a priori tienen que estar educados en competencias emocionales. Según West, Sweeting y Leyland (2004), la manera en que los maestros se expresan, la metodología que utilizan o la actitud que tienen, supone una repercusión en la salud emocional de sus alumnos.

Por todo ello, el presente estudio pretende investigar la competencia emocional y bienestar personal actual de los estudiantes de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra. Ello permitirá reflexionar si se debería considerar la necesidad de reforzar o formar más en profundidad en competencias emocionales, no sólo a futuros maestros, sino a la sociedad en general.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.2. Objetivos

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

1. Conocer las competencias emocionales de los estudiantes de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil.
2. Determinar la calidad de vida o el bienestar personal del alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil.
3. Comprobar si existe relación entre las competencias emocionales que presenta el alumnado y su nivel de bienestar personal.

3.3. Hipótesis

Las hipótesis con las que se parte, teniendo en cuenta los objetivos, son las siguientes:

1. Los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil tendrán un déficit en competencias emocionales.
2. El alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil tendrá un adecuado bienestar personal, a pesar de que existan aspectos en los que pueden ser vulnerables como la ansiedad o la somatización.
3. Existirá una relación entre las competencias emocionales que los alumnos presentan y su nivel de bienestar personal.

4. MATERIAL Y MÉTODOS

4.1. Muestra

La muestra que se ha escogido para realizar este estudio han sido todos los alumnos de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil, matriculados en el curso 2012-2013 y que asistieron a clase el día que se realizó el cuestionario. La muestra final fue de 51 alumnos cuyos estudios previos eran de formación superior profesional en educación infantil y bachiller, en su mayoría.

Respecto al sexo, el 98% ($n = 50$) eran mujeres frente al 2% ($n = 1$) que eran hombres. Por otro lado, la edad de los asistentes estaba comprendida entre 20 y 30 años. Se podría agrupar a los asistentes, según edades de la siguiente forma: el 37,2% ($n = 19$) tenían entre 20 y 21 años, el 47% ($n = 24$) tenían entre 22 y 23 años, y el 15,7% ($n = 8$) tenían entre 25 y 30 años. La edad media de los participantes fue de 22,43 años (d.t. = 2,229).

Todos los alumnos que estaban en la clase participaron en la encuesta y todas las encuestas fueron válidas. A los alumnos se les ofreció la oportunidad de conocer el resultado de la investigación una vez terminada, puesto que los datos recogidos pueden aportarles información relevante para su futuro desempeño profesional.

4.2. Instrumentos

Por un lado, para evaluar las competencias emocionales del alumnado asistente, se ha utilizado la escala de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008). La presente escala está compuesta por 25 ítems o frases con 3 posibles respuestas que van de (1) "Nada o algo de acuerdo", (2) "Regular" a (3) "Bastante, muy de acuerdo". Con el objetivo de evitar el efecto de "aquiescencia" en las respuestas, algunas de las frases o preguntas se plantean en sentido funcional, por lo que a mayor puntuación mejor competencia emocional. Sin embargo, otras se plantean en sentido disfuncional, por lo que a mayor puntuación peor competencia emocional. De esta forma, en algunos casos se espera desacuerdo en alguna de las frases que se exponen.

Cabe decir que esta escala de competencias emocionales está adaptada a nuestro entorno cultural, por lo que las competencias se consideran adecuadas y necesarias para la formación emocional de las personas de nuestra sociedad.

Con un α de Cronbach = 0,8316, esta escala se considera fiable y adecuada para valorar cada uno de los factores incluidos en las competencias emocionales.

Asimismo, los ítems o frases están agrupadas en factores, evaluando por un lado las competencias emocionales personales y por otro las competencias emocionales sociales. Dentro de las competencias emocionales personales hay una subdivisión de factores deseables para el bienestar físico y psíquico de todas las personas, pero especialmente para los futuros maestros de Educación Infantil. Cabe decir, que además se pueden reconocer de aquí diferentes estrategias para prevenir el *burnout* en el futuro profesorado. Los factores incluidos son los siguientes:

- F 1. Se refiere a la capacidad de tomar conciencia, identificando y etiquetando, las emociones propias y las emociones y perspectivas de los demás. Se incluye aquí también la valoración adecuada y confianza en uno mismo, así como la habilidad de dar nombre a las emociones y de captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra y Pérez, 2007).
 - Se incluye en este subgrupo 4 ítems que hablan de: (1) la tendencia a hacer daño cuando se está enfadado; (2) el miedo a hablar en público; (3) el aislamiento cuando se está triste y (4) la percepción del resto sobre los cambios de humor del sujeto evaluado.
- F 2. Incluye la capacidad para controlar y manejar las emociones y sentimientos de forma apropiada. El autocontrol, la confiabilidad, la integridad, adaptabilidad e innovación son las competencias emocionales que dependen de ésta (Soriano y Osorio, 2007).
 - En F 2, se incluyen 4 ítems que hablan de: (1) el autocontrol ante situaciones estresantes; (2) la incomodidad de estar con gente desconocida; (3) la preferencia de estar con conocidos o (4) el rechazo a salir con desconocidos.
- F 3. Aglutina lo referente a la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente de forma positiva sacando máximo partido a las

potencialidades y actividades diversas de la vida personal. Los aspectos incluidos son la motivación de logro, la iniciativa, el compromiso y el optimismo (Soriano y Osorio, 2007)

- Se incluyen 3 ítems referidos a: (1) la valoración del trabajo propio en un grupo; (2) el desánimo ante un contratiempo y (3) la incapacidad para hacer frente a los cambios.

Asimismo, las competencias emocionales sociales se subdividen en:

- F 4. Implica la capacidad de identificar, percibir y reconocer los sentimientos y emociones de los demás. Es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y entender su manera de ver las cosas.
 - Contiene 5 ítems que incluyen: (1) la capacidad de ponerse en el lugar del otro; (2) la capacidad de captar sentimientos de tristeza o alegría en personas que te rodean; (3) la capacidad de detectar si un amigo tiene problema; (4) la capacidad de escucha ante puntos de vista distintos del propio y (5) la valoración positiva de la presencia de otras culturas en el entorno.
- F 5. Se refiere a la capacidad para conseguir que los demás respondan según se espera en diferentes situaciones. Están incluidas la influencia en los demás, la comunicación, la resolución de conflictos, el liderazgo, el establecimiento de vínculos, la cooperación y la habilidad de trabajo en equipo (Soriano y Osorio, 2007).
 - Dentro de este subgrupo hay 8 ítems referidos a: (1) la implicación para la organización de eventos; (2) la capacidad de trabajo en equipo; (3) el repaso de las ideas propias para intentar hacer cambiar de opinión a otros; (4) la imposición del ritmo propio de trabajo al resto del grupo; (5) el liderazgo en los trabajos en grupo; (6) la claridad ante una disconformidad; (7) el dominio de la situación ante un conflicto y (8) la búsqueda de los motivos por los que surgen los problemas.

Por otro lado, para evaluar el bienestar personal del alumnado de Grado de Maestro se ha utilizado el cuestionario General Health Questionnaire (GHQ) de David Goldberg (1972). Este cuestionario se utiliza en el ámbito clínico por no especialistas en psiquiatría para identificar trastornos psíquicos en los pacientes.

El objetivo del GHQ-28 es detectar cambios en la función normal del paciente, en este caso de los encuestados. Lo que estudia es la incapacidad psíquica para funcionar en un nivel adaptativo y la aparición de fenómenos de malestar psíquico.

A pesar de que su formato original consta de 93 ítems, se han creado diversos modelos diferentes con versiones cada vez más cortas. El presente cuestionario GHQ-28 es el más utilizado actualmente en España y está adaptado por Lobo, Pérez-Echeverría y Artal (1986). Este cuestionario consta de 28 preguntas o ítems con 4 posibles respuestas, progresivamente peores. Por ejemplo, “No, en absoluto”, “Bastante más que lo habitual”, “No más que lo habitual” y “Mucho más que lo habitual”. El alumno tiene que tachar la respuesta pensando en sus vivencias actuales y no en el pasado.

Además, dentro de este cuestionario hay 4 subescalas con 7 preguntas o ítems cada una. Estas subescalas no son independientes entre sí. A continuación se describen las subescalas:

- Síntomas somáticos. Estos hacen referencia a cualquier síntoma corporal que surge o se incrementa en respuesta a factores psicológicos o situacionales.
 - Los ítems están referidos a: (1) el estado actual de salud y vitalidad; (2) a la sensación de necesitar reconstituyentes; (3) a la sensación de agotamiento; (4) a la sensación de estar enfermo; (5) al padecimiento de dolores de cabeza; (6) a la sensación de opresión en la cabeza y (7) al padecimiento de escalofríos u oleadas de calor.
- Ansiedad/Insomnio. Esta supone una activación del organismo, y es una sensación normal que se experimenta en momentos de peligro o de preocupación. Surge ante la percepción de amenaza a la integridad física y/o psicológica de las personas. Se trata por tanto de un mecanismo adaptativo que sirve para mejorar nuestra actuación en momentos difíciles. Sin embargo, cuando se da muy habitualmente puede resultar problemático y se puede relacionar con el *burnout*, síndrome frecuente en los maestros.
 - Los ítems sobre ansiedad se refieren a: (1) la pérdida de sueño por preocupaciones; (2) la dificultad para dormir sin despertarse durante toda la noche; (3) la sensación de agobio y tensión; (4) la sensación de nerviosismo y malhumor; (5) la sensación de pánico sin motivo alguno;

(6) la sensación de que todo se viene encima y (7) sensación de estar a punto de perder los nervios.

- **Disfunción social.** Se refiere a la incapacidad de funcionar con normalidad en los diferentes aspectos habituales de la vida.
 - Estos ítems son: (1) la ocupación y actividad actual; (2) el tiempo que cuesta hacer las cosas; (3) la sensación de hacer las cosas correctamente o no; (4) la satisfacción ante la forma de hacer las cosas; (5) el sentimiento de utilidad en la vida; (6) la capacidad de tomar decisiones y (7) el disfrute de actividades normales del día a día.
- **Depresión.** Ésta es una enfermedad que altera de forma intensa los sentimientos y los pensamientos. La forma más frecuente de manifestarse es como tristeza, decaimiento, sensación de ser incapaz de afrontar las actividades y retos diarios, y la pérdida de interés en actividades que previamente resultaban placenteras.
 - Los ítems referidos a depresión tratan aspectos como: (1) el sentimiento de no valer la pena y (2) no merecer vivir; (3) la desesperanza ante la vida; (4) el pensamiento de quitarse de en medio; (5) la sensación de que el miedo bloquea; (6) el deseo de estar muerto o (7) la idea continua de quitarse la vida.

Para establecer los resultados del GHQ-28 es posible utilizar 3 métodos distintos:

- La puntuación “Likert”, que consiste en asignar valores de 0, 1, 2 y 3 a cada una de las posibles respuestas.
- La puntuación “GHQ” que valora el número de síntomas que se presentan y se asignan valores a las respuestas de 0, 0, 1, 1 respectivamente.
- La puntuación “CGHQ”, que se puntúa con 0, 1, 1, 1.

En este estudio se ha utilizado el método CGHQ puesto que éste tiene en cuenta aspectos que los anteriores pasan por alto. Uno de estos aspectos es la detección de trastornos de larga duración. Por ello, si un alumno presenta un síntoma desde hace tiempo, su respuesta puede ser “no más que lo habitual” y ello conlleva que se identifique su respuesta como no problemática. Mediante el GHQ puntuaría 0, omitiéndose el problema. Sin embargo con el CGHQ la puntuación es 1.

Las utilidades habituales de este cuestionario son la estimación de la prevalencia de la enfermedad psiquiátrica en una determinada población, en este caso el alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil, y la captación de posibles casos patológicos en consultas no especializadas.

La fiabilidad de este cuestionario se ha comprobado en diferentes grupos de encuestados. Estos han demostrado una alta fiabilidad del test GHQ-28 ($r = 0,90$).

4.3. Procedimiento

El procedimiento para llevar a cabo la presente investigación ha tenido dos partes. En la primera de ellas se solicitó a varios profesores que imparten clases a los alumnos de 3º del grado de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra, la posibilidad de entrar a su clase para realizar un cuestionario al alumnado. Tras llegar a un acuerdo con uno de los profesores, se concretó fecha y hora para realizar dicho cuestionario.

En la segunda fase, la autora del trabajo fue al aula donde los alumnos iban a recibir la clase con el profesor citado. Una vez llegaron todos los estudiantes, se les solicitó la ejecución voluntaria del cuestionario explicándoles para qué era, los objetivos de éste y su papel en esta investigación. Además, se les aseguró la confidencialidad y anonimato de sus respuestas, así como la posibilidad de acordar un encuentro para darles a conocer los resultados de la investigación.

Finalmente, en la tercera fase, se pasó a Excel las respuestas en una base de datos previamente diseñada para que calculase automáticamente los diferentes índices. Posteriormente se pasó a emplear el SPSS 15.0 para la exploración estadística de los datos.

4.4. Análisis de datos

Para el cuestionario de competencias emocionales de Soriano y Osorio (2008), primero se ha hecho un análisis descriptivo global del conjunto de todos los factores analizados.

A continuación, se ha hecho un análisis descriptivo de cada uno de los factores que completan el cuestionario de competencias emocionales. A partir de la puntuación

máxima que se puede alcanzar en cada uno de los factores, se ha calculado el tanto por ciento obtenido por la muestra para poder comparar de forma homogénea los distintos factores entre sí. Cabe decir que previamente, se había hecho un análisis descriptivo de cada uno de los ítems por separado, para posteriormente agruparlos dependiendo del factor al que pertenecían.

Por otro lado, se ha realizado un análisis descriptivo de dos tablas de contingencias, con el objetivo de relacionar los resultados de dos preguntas del cuestionario relevantes para la investigación.

Posteriormente, se ha hecho un análisis de las correlaciones existentes entre los factores del cuestionario de competencias emocionales.

En lo referente al cuestionario GHQ-28, se ha realizado un análisis descriptivo global de las 4 subescalas que analizan el bienestar personal. Igualmente se ha realizado un análisis descriptivo para determinar el punto de corte a partir del cual los resultados se consideran problemáticos.

Para finalizar, se ha hecho un análisis de la correlación entre los factores incluyentes de las competencias emocionales y las subescalas del cuestionario GHQ de bienestar personal. En este sentido, siguiendo a Glass y Stanley (1987) se han considerado los valores 0,5 – 0,7 como altos, 0,3 – 0,5 como medios y 0,0 – 0,3 como bajos.

5. DESCRIPCIÓN

5.1. Resultados cuestionario de competencias emocionales

5.1.1. Resultados por factores grupales

En la Tabla 1 se presentan en general los porcentajes medios sobre el total, de los factores que se han analizado en el cuestionario de competencias emocionales. El factor en que más alto da el nivel medio ha sido el factor F 4, con un porcentaje del 78,1% y una puntuación media de 14,06 (d.t. = 1,16) sobre 18, considerándose éste un valor funcional. Seguidamente, se da el factor F 5 con un porcentaje medio de 71,58% y una puntuación media de 17,18 (d.t. = 2,27) sobre 24 puntos, siendo de la misma forma un valor funcional y el segundo factor que más se da en el alumnado. Respectivamente, con una media de 7,61 (d.t. = 1,43) sobre 12 puntos y un porcentaje medio de 63,3%, el factor F 1 es el tercer factor que más se da en el grupo investigado, teniendo ésta una puntuación una connotación disfuncional. Seguido del anterior, el factor F 3 presenta un porcentaje medio del 54,4% y una puntuación media de 4,9 (d.t. = 1,3) sobre 9 puntos, de igual forma con un valor disfuncional. Para terminar, el porcentaje medio más bajo del grupo es referido al factor F 2 con un porcentaje medio del 39,8% y una puntuación media de 4,78 (d.t. = 1,05) sobre 12 puntos como máximo, teniendo éste valor una connotación disfuncional.

Resumiendo, el factor que más se da a nivel medio en la muestra es el factor F 4. Frente a él, el que menos se da es el factor F 2. Respectivamente del factor F 4, están el factor F 5, el factor F 1 y el factor F 3.

Tabla 1. Resultados globales por factores en las competencias emocionales

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>(D. T.)</i>	% < Sobre total	Mínimo	Máximo
F 1 (4 – 16)	51	7,61	1,43	63,3%	4	11
F 2 (4 – 16)	51	4,78	1,05	39,8%	3	7
F 3 (3 – 12)	51	4,90	1,30	54,4%	3	7
F 4 (5 – 20)	51	14,06	1,16	78,1%	10	15
F 5 (8 – 32)	51	17,18	2,27	71,58%	11	21

5.1.2. Resultados por ítems de los factores individuales

En la Tabla 2 se puede destacar que el 49,0% ($n = 25$) considera que en ocasiones sí puede hacer daño a los demás cuando está enfadado, estando repartidos los otros tantos por ciento a partes iguales. Así bien, un 72,5% ($n = 37$) considera que en ocasiones prefiere no hacer nada cuando se encuentra triste. Sin embargo, en sentido desadaptativo un 43,1% ($n = 22$) de los alumnos afirma ponerse nervioso al hablar en público o ante desconocidos. Por otro lado, el 66,7% ($n = 34$) de los encuestados considera que sus más allegados no aprecian cambios continuos en su estado de ánimo, frente a un 3,9% ($n = 2$) que considera que sus familiares y amigos perciben cambios continuos.

Tabla 2. Resultados factor F 1

F 1	GLOBAL ($N = 51$)					
	Nunca / casi nunca		A veces		Siempre / casi siempre	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Cuando está enfadado/a con alguien, ¿pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño?	13	(25,5%)	25	(49,0%)	13	(25,5%)
¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón,...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza?	8	(15,7%)	21	(41,2%)	22	(43,1%)
Cuando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as?	8	(15,7%)	37	(72,5%)	6	(11,8%)
¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz, que triste o enfadado/a)?	34	(66,7%)	15	(29,4%)	2	(3,9%)

En sentido disfuncional, en la Tabla 3 se muestra cómo un 47,1% ($n = 24$) de los alumnos no se ve capaz de estar relajado ante la realización de exámenes finales, frente a un menor porcentaje del 5,9% ($n = 3$) que considera que tiene capacidad para estar relajado cuando se enfrenta a ello. Asimismo, el 62,7% ($n = 32$) de los alumnos dice que a veces se siente incómodo cuando se relaciona con desconocidos, siendo por otro lado un 5,9% ($n = 3$) los alumnos que siempre se sienten incómodos al estar con desconocidos. Un 52,9% ($n = 27$) dice que en ocasiones prefiere estar sólo con gente conocida. Para terminar, en sentido funcional un 60,8% ($n = 31$) se ve capaz de salir con un grupo de amigos del que sólo conoce una persona.

Tabla 3. Resultados factor F 2

F 2	GLOBAL ($N = 51$)					
	Nunca / casi nunca		A veces		Siempre / casi siempre	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de los resultados dependerá tu paso al curso siguiente?	24	(47,1%)	24	(47,1%)	3	(5,9%)
¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces?	16	(31,4%)	32	(62,7%)	3	(5,9%)
Cuando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida?	13	(25,5%)	27	(52,9%)	11	(21,6%)
Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as?	31	(60,8%)	17	(33,3%)	3	(5,9%)

Como se muestra en la Tabla 4, el 51% ($n = 26$) de los alumnos considera que sus aportaciones en los trabajos en grupo son importantes, sin embargo, un menor número tal que el 17,6% ($n = 9$) considera que sus aportaciones no son importantes. Además, el 41,2% ($n = 21$) de los alumnos afirma que no se desanima cuando le surge un contratiempo mientras está realizando un trabajo o actividad. Sin embargo, un mayor número de alumnos, el 49% ($n = 25$) considera que a veces se desmotiva ante contratiempos. Por otro lado, un 58,8% ($n = 30$) de los alumnos considera que sólo en ocasiones se ve capaz de hacer frente a situaciones de cambio.

A partir de aquí se plantea la siguiente cuestión: de las personas que consideran que sus aportaciones en trabajos son importantes, ¿cuántas imponen su ritmo al resto de miembros del grupo a la hora de hacer trabajos?

Tabla 4. Resultados factor F 3

F 3	GLOBAL ($N = 51$)					
	Nunca / casi nunca		A veces		Siempre / casi siempre	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio?	26	(51,0%)	15	(29,4%)	9	(17,6%)
¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?	21	(41,2%)	25	(49,0%)	5	(9,8%)
Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello?	21	(41,2%)	30	(58,8%)		

De una manera funcional, en la Tabla 5 se observa que un 82,4% ($n = 42$) de los alumnos se ve con la capacidad de detectar si un amigo tiene problemas, un 90,2% ($n = 46$) capta fácilmente los sentimientos de sus allegados y un 84,3% ($n = 43$) es capaz de ponerse en el lugar de otro cuando se le cuenta un problema personal. De igual forma, el 68,6% ($n = 35$) de los alumnos encuestados se cree capaz de escuchar para entender otros puntos de vista, aunque no coincidan con el suyo propio. Para concluir, el 88,2% ($n = 45$) del alumnado considera positivo compartir clase con personas de otros países para enriquecerse de su cultura.

Tabla 5. Resultados factor F 4

F 4	GLOBAL (N = 51)					
	Nunca / casi nunca		A veces		Siempre / casi siempre	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?			8	(15,7%)	43	(84,3%)
¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado,... en las personas que te rodean?	1	(2%)	4	(7,8%)	46	(90,2%)
¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema?	2	(3,9%)	7	(13,7%)	42	(82,4%)
Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas?	1	(2,0%)	15	(29,4%)	35	(68,6%)
¿Consideras positivo tener en clase compañeros/as de países distintos al tuyo porque así se conocen otras culturas y costumbres?			6	(11,8%)	45	(88,2%)

En lo referente a la Tabla 6, el 24,0% ($n = 12$) de los alumnos trata de no ser uno de los encargados de organizar una fiesta y un 56,0% ($n = 28$) afirma que a veces se ofrece para organizar una fiesta. Por otro lado, el 64,7% ($n = 33$) del alumnado se considera capaz de trabajar en equipo. Más de la mitad del alumnado, un 56,9% ($n = 29$) afirma que en ocasiones sí repasa sus argumentos para intentar hacer cambiar de opinión al resto. Un menor número, el 29,4% ($n = 15$) de los alumnos admite reforzar su discurso para intentar hacer cambiar de opinión a los demás, respecto a un tema del que no está de acuerdo. El 45,1% ($n = 23$) afirma que no trata de imponer un ritmo de trabajo a otros miembros del grupo. Casi la mitad de los alumnos, el 49% ($n = 25$) se considera capaz de dirigir a un grupo. El 66,7% ($n = 34$) afirma que dice si le molesta algo sólo en ocasiones. Un menor porcentaje, el 25,5% ($n = 13$) de los alumnos afirma que dice claramente cuando les molesta algo. Más de la mitad de los alumnos, el 72,5% ($n = 37$) dice que es sólo en ocasiones cuando trata de dominar la situación en una discusión. Ante un problema, el 66,7% ($n = 34$) trata de buscar su desencadenante para tratar de solucionarlo.

Es interesante hacerse la siguiente pregunta: de las personas que se consideran con gran capacidad para trabajar en equipo, ¿cuántas expresan claramente lo que les molesta?

Tabla 6. Resultados factor F 5

F 5	GLOBAL (N = 51)					
	Nunca / casi nunca		A veces		Siempre / casi siempre	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los/as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la misma?	12	(24,0%)	28	(56,0%)	10	(20,0%)
¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo?	2	(3,9%)	16	(31,4%)	33	(64,7%)
Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerles cambiar de opinión?	7	(13,7%)	29	(56,9%)	15	(29,4%)
Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo?	23	(45,1%)	26	(51,0%)	2	(3,9%)
¿Te consideras una persona capaz de dirigir un grupo?	7	(13,7%)	19	(37,3%)	25	(49,0%)
Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?	4	(7,8%)	34	(66,7%)	13	(25,5%)
Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar la situación porque estás seguro/a de ser tú quien lleva la razón?	12	(24,0%)	37	(74,0%)	1	(2,0%)
Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones?	2	(3,9%)	15	(29,4%)	34	(66,7%)

En lo que respecta a los resultados de la Tabla 7, se puede subrayar que un 26,0% ($n = 13$) del total de los alumnos nunca impone su ritmo de trabajo al resto de personas cuando trabaja en grupo ni tampoco considera más importante el trabajo que hacen otros respecto del suyo. Por otro lado, el 4,0% ($n = 2$) de los alumnos impone su ritmo de trabajo al resto pero no considera más importante el trabajo que hacen otros. Además, un 6,0% ($n = 3$) nunca impone su ritmo de trabajo en un grupo y siempre considera más importante el trabajo que pueden hacer otros que el suyo propio.

Tabla 7. Relación entre la importancia que se le da al trabajo propio cuando se trabaja en grupo y la imposición del ritmo de trato propio en un grupo de trabajo

		Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo?							
		Nunca / Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre / Siempre		Total	
		n	(% del total) ¹	n	(% del total) ¹	n	(% del total) ¹	n	(% del total) ¹
Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio?	Nunca / Casi nunca	13	26,0%	11	22,0%	2	4,0%	26	52,0%
	Algunas veces	6	12,0%	9	18,0%	0	,0%	15	30,0%
	Casi siempre / Siempre	3	6,0%	6	12,0%	0	,0%	9	18,0%
Total		22	44,0%	26	52,0%	2	4,0%	50	100,0%

¹ % cálculo sobre el total de la muestra ($n = 50$)

Se comprueba en la Tabla 8 que un 41,2% ($n = 21$) del alumnado se considera capaz de trabajar en equipo y en ocasiones dice lo que le molesta. Además, un 19,6% ($n = 10$) considera que tiene gran capacidad para trabajar en grupo y además siempre dice lo que le molesta. Un menor número de alumnos, el 2,0% ($n = 1$), considera que no sabe trabajar en grupo y que siempre dice lo que le molesta.

Tabla 8. Relación entre la capacidad de trabajar en equipo con la expresión de lo que a uno le molesta

				¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo?							
				Nunca / Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre / Siempre		Total	
				<i>n</i>	(% del total) ¹	<i>n</i>	(% del total) ¹	<i>n</i>	(% del total) ¹	<i>n</i>	(% del total) ¹
Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?	Nunca / Casi nunca			0	0%	2	3,9%	2	3,9%	4	7,8%
	Algunas veces			1	2,0%	12	23,5%	21	41,2%	34	66,7%
	Casi siempre / Siempre			1	2,0%	2	3,9%	10	19,6%	13	25,5%
Total				2	3,9%	16	31,4%	33	64,7%	51	100,0%

¹ % calculado sobre el total de la muestra ($n = 51$)

5.1.3. Correlación entre factores

Buscando relaciones entre los factores que se incluyen para evaluar la competencia emocional, se observa en la Tabla 9 que existe correlación positiva muy significativa entre el factor F 1 y el factor F 3. Esto supone que a mayor F 1 tiende a darse mayor F 3.

Tabla 9. Correlación entre factores de las competencias emocionales

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5
F 1	1,00	0,24	0,47***	-0,17	0,00
F 2		1,00	0,18	-0,24	-0,26
F 3			1,00	-0,16	-0,01
F 4				1,00	-0,08
F 5					1,00

5.2. Resultados cuestionario GHQ-28

5.2.1. Resultados subescalas globales CGHQ

Como se observa en la Tabla 10, el factor del malestar personal que más se da ha sido la disfunción social. Esto ha obtenido en la muestra una media de 6,00 (d.t. = 1,10) sobre 7 puntos máximos. Seguidamente se encuentran los síntomas somáticos con una media de 4,27 (d.t. = 1,63). La ansiedad es el tercer factor que más aparece en la muestra con una media de 4,25 (d.t. = 1,86). Finalmente, el factor que menos se da es el referido a la depresión, con una puntuación de 0,86 (d.t. = 1,31) sobre 7.

Globalmente, se puede decir que los alumnos han puntuado una media de 15,39 (d.t. = 3,99) sobre 28 puntos. Ello supone que el valor medio es de caso (> 12).

Tabla 10. Puntuaciones globales CGHQ sobre estado de salud

	N	M	(D. T.)	Mínimo	Máximo
CGHQ – Somatización (0 – 7)	51	4,27	1,63	1	7
CGHQ - Ansiedad / Insomnio (0 – 7)	51	4,25	1,86	0	7
CGHQ - Disfunción Social (0 – 7)	51	6,00	1,10	2	7
CGHQ – Depresión (0 – 7)	51	0,86	1,31	0	5
CGHQ – Total (0 – 28)	51	15,39	3,99	7	24

5.2.2. Resultados de la puntuación CGHG (frecuencias)

En la Tabla 11 se observa que el punto de corte para la escala del CGHQ está entre 12 y 13. Por ello los alumnos cuyas puntuaciones preceden al 12, incluyendo éste, se consideran alumnos con un estado de salud normal. Estos son el 25,6% ($n = 13$) del alumnado. Sin embargo el 74,6% ($n = 38$) de los alumnos ha obtenido puntuaciones de 13 o mayores, número que marca la diferencia entre lo normal y lo problemático. Esto significa que más de la mitad de la muestra presenta problemática de salud, o lo que es lo mismo, no tienen un adecuado estado de salud.

Tabla 11. Tabla de frecuencias de la puntuación CGHQ

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
7	1	2,0	2,0
9	1	2,0	3,9
10	3	5,9	9,8
11	3	5,9	15,7
12	5	9,8	25,5

13	6	11,8	37,3
14	3	5,9	43,1
15	5	9,8	52,9
16	5	9,8	62,7
17	6	11,8	74,5
18	3	5,9	80,4
19	2	3,9	84,3
20	2	3,9	88,2
22	2	3,9	92,2
23	3	5,9	98,0
24	1	2,0	100,0
Total	51	100,0	

5.3. Comparación resultados del cuestionario de competencias emocionales y el GHQ-28

En la Tabla 12 se muestran las correlaciones entre las competencias emocionales y el estado de salud o nivel de bienestar del alumnado encuestado. La primera correlación positiva significativa es entre los síntomas somáticos y el factor F 1. Igualmente, se observa otra correlación positiva significativa entre la somatización y el factor F 5.

Entre la ansiedad y factor F 1 aparece una correlación positiva muy significativa. Asimismo, hay una correlación negativa significativa entre la ansiedad y factor F 4.

Igualmente, se observa una correlación positiva muy significativa entre la disfunción social y factor F 2.

Hay una sexta correlación positiva significativa entre la depresión y factor F 1.

Para terminar, advirtiendo que en el factor F 1 de las competencias emocionales existe correlación con la somatización, ansiedad y depresión, se muestra una correlación positiva muy significativa en general entre el estado de salud que presentan los alumnos y factor F 1.

Tabla 12. Correlación entre competencias emocionales y estado de salud

	F1	F2	F3	F4	F5
CGHQ Somatización	0,30*	-0,09	-0,03	-0,03	0,28*
CGHQ Ansiedad	0,38**	-0,03	0,23	-0,30*	0,22
CGHQ Disfunción social	0,18	0,33*	0,27	-0,21	-0,13
CGHQ Depresión	0,34*	0,09	0,18	-0,17	0,27
CGHQ Total	0,46**	0,07	0,22	-0,27	0,27

6. DISCUSIÓN

Los resultados reflejan que los estudiantes tienen cierto déficit o necesidad de mejorar en competencias emocionales. A pesar de ello, presentan resultados óptimos en los factores F 4 y F 5, referidos a la capacidad empática y a la responsabilidad o habilidad social, al igual que mostraban los estudios de Sala y Abarca (2002). Tal vez estos resultados tengan relación con el tipo de educación que ellos han recibido: una educación basada en competencias académicas donde se dejaba de lado lo emocional. Sin embargo, estudios actuales han corroborado que la competencia emocional ayuda a mejorar la competencia académica (Palomera, Fernandez-Berrocal y Brackett, 2008). Además, es importante reafirmar que un maestro tiene que tener la capacidad de captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos, ya que son sus *“líderes emocionales”* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Aunque se podría añadir a esto, que para eso primero tienen que ser ellos los que capten, comprendan y regulen sus propias emociones. Al mismo tiempo, se ha podido comprobar que existe un alto grado de disfunción social, aspecto que llama mucho la atención, además de una relación significativa entre las competencias emocionales y el bienestar personal del alumnado.

En cuanto a los factores emocionales, el primer aspecto interesante que se observa en los datos referidos al cuestionario de competencias emocionales tiene que ver con el factor F 1. Es significativo ver que un 43,1% de los alumnos se ponen nerviosos cuando tienen que hablar en público o con personas que no son de su confianza. Este dato llama la atención puesto que su futuro desempeño laboral va a suponer tener que dialogar o hablar en público con personas que desconocen, como puede ser en una reunión con familiares de sus alumnos o ante una editorial que acude al centro para mostrar sus materiales. Si comparamos este dato con el que apareció en el estudio de Peñalva, López-Goñi y Landa (en prensa), un 43,6% del alumnado total, se ve que de 1º a 3º de Grado en Maestro no hay cambios significativos en cuanto a sus miedos escénicos. Si es algo que con el paso del tiempo no desaparece, igual sería oportuno trabajar ese aspecto con los alumnos para poder solucionarlo. Asimismo, los alumnos consideran que cuando están enfadados a veces, y no nunca, pueden hacer daño con sus palabras. Otro dato que es interesante comparar con el estudio anterior es el

referente al aislamiento cuando se está triste. En la muestra observada el porcentaje más bajo de alumnos afirma que siempre se aísla cuando está triste (11,8%), siendo un 72,5% los que dicen que sólo en ocasiones se aíslan. Sin embargo, en el estudio mencionado es un poco menos de la mitad de alumnos, el 41,8%, los que dicen aislarse y preferir quedarse en casa. Cabe señalar que el único dato del factor F 1 que muestra un resultado bastante funcional es el referido a la percepción por parte de personas cercanas de cambios de humor repentinos. Éste indica que un 66,7% de los alumnos afirma que sus familiares no perciben cambios continuos de humor. En definitiva, en ocasiones los alumnos, los futuros docentes, no son conscientes de sus emociones o sentimientos. Parece que el objetivo debería ser que siempre los sea. Como dice Bisquerra (2003), para potenciar un mejor conocimiento de las propias emociones es necesaria una educación emocional de forma continuada y permanente, que quizá no se esté dando en la Universidad.

En referencia al factor F 2, se observa cómo los alumnos no son capaces de estar relajados ante la llegada de exámenes finales (47,1%). A pesar de ello, al 60,8% no le importa salir con personas de las que conoce a la minoría. El 31,4% no se siente incómodo cuando se relaciona con gente que no conoce, aunque el 62,7% afirma que a veces se siente desagradado ante dicha situación. Y finalmente, un cuarto de los alumnos prefiere estar sólo con gente conocida. En sentido amplio, en ocasiones, pero no siempre, son capaces de adaptarse a las diferentes situaciones que se les plantean. Esto contradice al estudio que realizaron Sala y Abarca (2002), en el que afirmaban que los estudiantes de Magisterio tenían cierta flexibilidad, es decir, cierta habilidad para ajustar emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes.

Un poco más de la mitad del alumnado, en lo referido al factor F 3, considera importante su aportación en un grupo de trabajo (51,0%), a pesar de que casi la mitad no siempre lo considera importante. Un 41,2% no se desanima cuando está realizando un trabajo y le surge un contratiempo. Además, un 41,2% piensa que sí es capaz de hacer frente a situaciones de cambio, considerándose funcional que no haya ningún alumno que piense siempre que no va a lograr hacerlo. La capacidad de logro y el optimismo son aspectos esenciales que un futuro maestro debe tener, pues en su futura labor se va a encontrar con situaciones difíciles continuamente. Por ello, tiene

que tener la capacidad de automotivarse e implicarse para salir adelante. Estos resultados coinciden en cierta manera con las investigaciones de Bueno, Teruel y Valero (2005), que decían que los alumnos no eran capaces de hacer frente a los problemas. En este caso son la mitad los que no se sienten capaces.

Por otro lado, en lo referente al factor F 4, se comprueba cómo el alumnado de Grado en Maestro tiene altos niveles de empatía. Sala y Abarca (2002) ya habían demostrado en otros estudios que los alumnos de Magisterio tenían mayores niveles de empatía que los de otras carreras. Además, remarcaban la importancia de este factor como característica básica de un maestro. Resulta funcional que la muestra sea capaz de ponerse en el lugar del otro (84,3%), de captar los sentimientos de las personas de su entorno (90,2%), de detectar cuándo un amigo tiene un problema (82,4%), de escuchar atentamente para tratar de entender otros puntos de vista (68,6%) y de considerar positiva la mezcla de culturas y costumbres (88,2%) como forma de enriquecimiento. Sería interesante poder comprobar si la capacidad empática que poseen la han desarrollado durante la carrera o es algo que forma parte de su personalidad. De todas formas, los maestros trabajan con niños y es muy importante que sepan identificar sus emociones. Sin embargo, también es cierto que la empatía sin acción lleva a la dejadez. Esto significa que, a pesar de que ser empático resulta adaptativo, también hay que ser capaz de marcar unos límites o establecer reglas claras. Por ejemplo, un maestro cuando se coordina con otros compañeros de trabajo tiene que comprender y escuchar lo que otros expresan. A pesar de ello, no puede quedarse sólo con lo que aportan otros, sino que también tiene que aportar ideas e implicarse. De la misma forma, un maestro debe aprovechar inteligentemente su capacidad empática. Por lo que tiene que escuchar y conocer las motivaciones, gustos, puntos a mejorar y puntos fuertes de de sus alumnos, para desarrollar en ellos distintas habilidades y destrezas.

El factor F 5 supone responsabilidad a nivel social e implicación cuando se comparte algo con el resto. A modo general, más de la mitad de los alumnos son capaces de trabajar en equipo (64,7%) y de buscar el desencadenante a los problemas (66,7%). Asimismo, poco menos de la mitad son capaces de dirigir un grupo (49%). Sin embargo, casi la mitad no son capaces de imponer su ritmo de trabajo en un grupo (45,1%), habilidad ésta asociada al liderazgo y necesaria para su labor como futuros maestros.

Por otro lado, el 56% del alumnado sólo a veces intenta ser el encargado de organizar una fiesta, el 56,9% en ocasiones repasa sus ideas para intentar hacer cambiar de opinión al otro, el 66,7% a veces dice claramente cuando algo le molesta y tres cuartos (74%) en ocasiones trata de dominar la situación ante una discusión. Ante estos últimos resultados vemos cómo los futuros maestros no siempre tienen las habilidades suficientes para afrontar las distintas situaciones de manera competente. Resulta necesario que como futuros maestros sean capaces de dirigir un grupo, en su caso, un grupo de alumnos o de colaborar con otros compañeros. Del mismo modo, deben ser capaces de buscar desencadenantes a los problemas para favorecer un buen clima de enseñanza-aprendizaje y para trabajar en grupo. Al igual que para enseñar a sus alumnos a trabajar en grupo. Estos resultados coinciden con la investigación de Peñalva, López-Goñi y Landa (en prensa) que afirmaban que el alumnado de 1º de Magisterio no tenía buena competencia interpersonal.

Ha resultado interesante cruzar dos pares de preguntas de la encuesta de competencias emocionales para poder categorizar a una parte del alumnado, según los resultados de esas dos contingencias. Peñalva, López-Goñi y Landa (en prensa) ya hicieron algo similar en su estudio sobre competencias emocionales. A pesar de ello, cabe decir que esta categorización sólo es relativa a la contingencia de las dos pares de preguntas cruzadas. Así bien, por un lado se podría categorizar como “competentes emocionalmente” a un 4% del alumnado, ya que son capaces de tomar el mando y considerar importante su aportación en un trabajo. Sin embargo, se categoriza como “poco competentes emocionalmente” al 6% del alumnado, porque no son capaces de tomar el mando cuando trabajan en grupo y además consideran más importante el trabajo que hacen otros en clase. Por otro lado, resulta llamativo mencionar que 1 de cada 5 no valora su propio trabajo, lo que llevará a no ser capaz de asumir el liderazgo. Asimismo, el 26% de la muestra no asume nunca el mando y sólo el 4%, como ya se ha mencionado anteriormente, se encuentra en condiciones óptimas. Ahora, si se piensa en su futuro laboral, no sólo pueden ejercer como maestros de aula, sino que también pueden llegar a puestos de responsabilidad como directivos o coordinadores. Pero si se tienen en cuenta los datos, a pesar de que cualquier maestro pueda llegar a un alto

cargo, sólo un 4% va a estar preparado para asumir el liderazgo y desempeñarlo correctamente.

En referencia a las otras dos cuestiones, resulta funcional que no haya nadie “poco competente emocionalmente”. A pesar de ello, sólo 1 de cada 4, un 19,6%, considera que sabe trabajar en grupo y además dice siempre lo que le molesta, perteneciendo estos al grupo de los “competentes emocionalmente”. Por otra parte, dos quintos del alumnado considera que sabe trabajar en grupo y en ocasiones dice lo que le molesta, resultado que podría considerarse relativamente adaptativo comparando con los anteriores. A pesar de que el factor F 5 tiene resultados funcionales, si estas dos pares de cuestiones unidas fueran un requisito para trabajar de forma cooperativa con el resto de maestros de un colegio, se encontraría que los alumnos en la actualidad no están suficientemente capacitados para ello. Sin embargo, un 64,7% afirma que sí es capaz de trabajar en grupo.

En cuanto a las relaciones entre los factores que se incluyen en las competencias emocionales, los resultados demuestran que en general hay independencia de factores, aspecto funcional desde el punto de vista de la competencia, ya que significa que son factores diferentes entre sí. Sin embargo, sí existe una relación muy significativa entre el factor F 1, referido a la toma de conciencia e identificación de los de los propios sentimientos y el factor F 3, concerniente a la motivación. Por lo tanto, se ve que los alumnos cuanto menor conocimiento de sus emociones propias y de las de los demás tienen, gozan también de menor capacidad de logro y menor optimismo hacia las situaciones que se les plantea. Dicho de otra forma, si los futuros maestros no conocen bien sus emociones y no son capaces de controlarlas, también serán pesimistas y tendrán menor conciencia de logro. De aquí que sea necesaria una adecuada educación para desarrollar competencias emocionales, no sólo para la buena práctica educativa sino también para su propio bienestar personal y para la capacitación de los alumnos para la vida (Bisquerra y Pérez, 2007; Sutton y Wheatley, 2003).

Se han descubierto aspectos interesantes del estado de salud de la muestra del alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil. El primero hallazgo se concreta en un alto nivel de disfunción social (85,7%). Aspecto que llama la atención

enormemente y que conlleva a la consideración de que están rindiendo o haciendo menos de lo que pueden en su vida. Es decir, existe una alteración de su ejercicio habitual puesto que no están llevando a cabo sus deberes, quehaceres diarios, deseos, tal y como podrían sino de peor manera que en un momento anterior de su vida.

La somatización es el segundo aspecto que más se da en el alumnado con una media del 61%. Por ello, los alumnos afirman tener dolores de cabeza, sensación de que les va a estallar la cabeza, impresión de estar cansados y sin ganas de hacer nada o piensan que necesitan un reconstituyente, entre otros síntomas. Estos datos resultan preocupantes entre futuros maestros. Por ello surge la pregunta, ¿tiene el alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil poca capacidad de sufrimiento? ¿quién es el responsable o “culpable” de la falta de resistencia al sufrimiento del alumnado en general? Si actualmente 3 de cada 5 alumnos tiene síntomas somáticos, cuando éstos trabajen en un colegio en el que seguramente tengan que soportar épocas de estrés y sufrimiento, ¿van a ser capaces de afrontar las circunstancias sin que su salud se vea perjudicada?

Seguidamente, con un 60,7%, la ansiedad es el tercer factor más común entre el alumnado. Es interesante comentar que estudios sobre *burnout* en maestros de Murcia, muestran que éste es el factor más frecuente entre ellos, seguidos de la ira, malestar y rabia (Latorre y Sáez, 2009). Es significativo resaltar, que la ansiedad está en la cabeza de cada uno, es decir, es la manera en que se decide mirar las cosas que le suceden a uno. Por ello, si no se es capaz de manejar la ansiedad puede existir un bloqueo, que a su vez puede generar problemas. Debido a esto, un maestro debe ser capaz de manejar la ansiedad ante situaciones estresantes, considerándose éstas muy frecuentes en los centros. Volviendo al dato, éste puede llevar a pensar que en su futuro profesional, un elevado número de alumnos tendrá ansiedad. Por lo que se puede intuir necesaria, una educación emocional que a su vez favorezca el bienestar personal. Por otro lado, como consecuencia del estrés está la ansiedad. Sala y Abarca (2002), también mostraron que estudiantes de educación especial eran capaces de gestionar mejor el estrés que los estudiantes de Educación Infantil. Esto puede ser debido al tipo de alumnado con el que se trabaja, pues un colegio de educación

especial requiere una formación más específica y unas habilidades, entre otras, emocionales óptimas para tratar con el alumnado.

La depresión es el factor que menos se da en el alumnado, con un 12,2% de los alumnos. Es relevante mencionar que en psicopatología la ansiedad y la depresión comparten síntomas. Por ello, en muchas ocasiones ambas tienen la misma sintomatología y puede dar pie a equivocaciones respecto a la determinación de qué se padece. Sin embargo, en este caso los resultados muestran claramente que la depresión no es un factor de riesgo en el alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil.

De modo que, a nivel general se pueden clasificar a los alumnos en dos grupos teniendo en cuenta su estado de salud actual. Por un lado, los alumnos que tienen un estado de salud o bienestar adecuado, el 25,6%, puesto que se encuentran dentro de los límites de la normalidad en salud. Pero por otro lado, el 74,6%, que es un gran porcentaje de alumnos, incluiría a los alumnos con un estado problemático de salud, puesto que sobrepasa el límite, aspecto que resulta preocupante. Estos resultados coinciden con la postura de Bisquerra (2000), que afirma que las personas normalmente tienden a caer en el estrés, depresión o pesimismo. De aquí, se considera necesario plantearse porque los resultados son disfuncionales, ¿tiene que ver con una falta de competencia emocional? ¿están viviendo, simplemente, una época estresante en la actualidad? o como ya se ha mencionado antes, ¿tienen poca capacidad de sufrimiento?

Por consiguiente, resultados disfuncionales en el nivel de bienestar llevan a pensar que en un futuro como docentes, los actuales estudiantes de Grado de Maestro, tendrán mayor probabilidad de sufrir *burnout*. Esta definición es muy frecuente entre los maestros, puesto que la característica principal del concepto es que se da en profesiones que tienen que ver con las relaciones humanas. Bien es sabido que los maestros tratan no solamente con alumnos, sino con compañeros del centro con los que tiene que coordinarse, padres de sus alumnos o directivos. Es interesante recalcar además que estudios llevados a cabo en EEUU muestran que una inteligencia emocional elevada en alumnos universitarios revela menos síntomas somáticos,

ansiedad, agotamiento y depresión, entre otros (Extremera y Durán, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Otro aspecto a destacar es la relación que existe entre las competencias emocionales y el bienestar de los alumnos de 3º del Grado de Maestro en Educación Infantil. En general, se observa cómo existe una relación muy significativa entre el factor F 1, referido al conciencia e identificación de sentimientos propios en el ámbito de las competencias emocionales, con todos los aspectos del bienestar en general, excepto con la disfunción social. Por ejemplo, según los datos, si el alumnado se siente inseguro, le va a llevar a sintomatizar sus miedos, a que le produzcan ansiedad y en un peor caso a la depresión. En definitiva, estos datos afirman de nuevo la necesidad de trabajar las competencias emocionales para, entre otras cosas, disminuir el mal estado de salud que se relaciona con el factor F 1. Centrando en los futuros maestros, si se observa que actualmente existe una relación entre el factor F 1 y su bienestar emocional, es probable que en un futuro, si no se reeduca en competencia emocional, reaccionen de la misma forma y ello pueda llevar a problemas como el *burnout*, absentismo laboral o ansiedad, entre otros (Latorre y Sáez, 2009).

También se advierte una correlación entre el factor F 2 y la disfunción social. Si los alumnos de Grado de Maestro no son capaces de controlar los sentimientos, tampoco van a conseguir manejarse correctamente en su desempeño habitual, como futuros docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es interesante mencionar que Pena y Extremera (en prensa) demostraron en sus estudios que había una relación negativa significativa entre la alta regulación de las emociones y un bajo nivel de ansiedad y agotamiento. Este aspecto, en el presente estudio no se ha podido reafirmar puesto que la relación no ha resultado significativa.

Un dato funcional es la relación entre el factor F 4 y la ansiedad, puesto que existe una relación negativa significativa. Esto muestra que cuando los alumnos tienen un elevado nivel de empatía, los niveles de ansiedad a su vez se reducen. Este dato coincide con los resultados de Extremera y Durán (2007), en los que se observaba que alumnos con una inteligencia emocional alta, en el presente caso alta empatía, se relacionaban con niveles menores de agotamiento o percepción del estrés, en este caso con la ansiedad. Para finalizar, se observa una última relación entre el factor F1 y la somatización. En

este caso, el factor F 4 supone una implicación y conciencia de responsabilidad a nivel de grupo. Por ello, a mayor implicación en un grupo, se incluye una mayor somatización debido a la responsabilidad que puede llegar a suponer.

De ahí, que estos resultados, como dicen Latorre y Sáez (2009) estén relacionados con la falta de habilidades sociales y personales, dicho de otra forma, con falta de competencias emocionales. Por lo tanto, ante estos resultados tan preocupantes, se plantea la conveniencia de trabajar con los futuros maestros en el desarrollo de habilidades emocionales como factor de disminución de la ansiedad, depresión, somatización (Extremera y Durán, 2007) y como forma de favorecer un buen clima de cooperación escolar y un buen desempeño como maestro.

El presente trabajo adolece de algunas limitaciones, las cuales pueden afectar a la generalización de los resultados. La primera de ellas ha sido que la mayoría de los alumnos de la muestra han sido mujeres (98%). Como se sabe, las estrategias para afrontar la ansiedad en hombres y mujeres son diferentes (Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa). Por otro lado, otra limitación es que la muestra es únicamente de alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil, por lo que no se puede extrapolar a todo el alumnado de Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra.

De la misma manera, se encuentran limitaciones en el cuestionario GHQ de bienestar personal. El motivo reside en que el momento en el que se encuentren los estudiantes, es muy significativo para la obtención de unos resultados u otros. Dicho de otra forma, los resultados no serán los mismos si se pasa el cuestionario a principio de curso o en época de exámenes. Por lo tanto, tal vez sería conveniente que se ideara un punto de corte diferente para estudiantes universitarios.

La última limitación observada se refiere a que únicamente se ha hecho un análisis exploratorio de los datos obtenidos. Por ello no se ha podido llegar a controlar la situación, es decir, contribuir a que no sufran ansiedad, depresión o que tengan una mejor competencia emocional. Además, hubiera sido interesante poder acompañar la exploración con estudios individuales para verificar los resultados obtenidos, A pesar de ello, este trabajo contribuye a sentar las bases para futuras investigaciones.

Para terminar, a partir de los resultados obtenidos se considera interesante proponer, pudiendo generalizar también a todo el alumnado de Grado de Maestro, la posibilidad de realizar cursos de formación en competencias emocionales para mejorar o favorecer sus competencias emocionales y prevenir un estado de salud inapropiado. Igualmente, sería interesante que a estudios como éste, en los que se tratara de paliar las limitaciones que en éste se han encontrado, se complementaran otros. Algunos de ellos podrían referirse a la relación entre la adquisición de competencias emocionales y el posterior desarrollo de competencias emocionales (Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa) o respecto a la evolución de las competencias emocionales desde que se empieza la formación para maestros hasta que se ejerce.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Para comenzar, es conveniente comprobar si se han cumplido las hipótesis anteriormente planteadas, teniendo en cuenta los objetivos marcados en este estudio.

El primer objetivo que se planteaba era conocer las competencias emocionales de los estudiantes de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil. La hipótesis inicial planteada respecto a esto, afirmaba que los estudiantes de Grado de Maestro tenían un déficit en competencias emocionales, a pesar de que no se consideraba muy preocupante. Los resultados han mostrado que se ha verificado dicha hipótesis. Se puede considerar que existe un déficit en la mayoría de los factores analizados que hacen referencia a las competencias emocionales. Es más, se podría afirmar que los resultados son preocupantes, debido a que nos encontramos ante futuros maestros que tienen la responsabilidad de formar a alumnos competentes emocional y cognitivamente, para toda la vida. A pesar de ello, cabe decir que hay ciertos aspectos como los factores F 4 y F 5, en los que el alumnado sí se muestra competente, dato que resulta esperanzador.

El segundo objetivo era determinar la calidad de vida del alumnado de 3º de Grado de Maestro en Educación Infantil. A pesar de que no existen teorías que puedan guiar hacia una hipótesis sustentada, se afirmó que el alumnado tenía un adecuado bienestar personal. Sin embargo, se consideraba que hay determinados aspectos como la ansiedad o la somatización, a los que pueden ser vulnerables debido al estrés que genera ser responsable de otras personas: sus alumnos. Tras realizar el estudio, se comprueba que no se ha verificado la hipótesis. Tres cuartos del alumnado presenta un estado de salud problemático. Cabe decir, que se reafirma la vulnerabilidad hacia la ansiedad y la somatización, sin embargo, por encima de éstas se encuentra la disfunción social. En cualquier caso, resulta necesario e interesante averiguar por qué padecen esa elevada disfunción social. Podría considerarse la conveniencia de hacer entrevistas individuales para descubrir los motivos que les llevan a presentar esos resultados.

El tercer y último objetivo consistía en comprobar si existe relación entre las competencias emocionales y el bienestar personal que presenta el alumnado. La hipótesis de partida afirmaba que sí existía relación entre ambas. Y los resultados han

confirmado que, efectivamente, existe relación entre competencias emocionales y bienestar personal. Estas afirmaciones corroboran las afirmaciones y estudios de diferentes autores (Extremera y Durán, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004) que mencionaban dicha relación significativa.

Por consiguiente, las competencias emocionales tienen mucha importancia a lo largo de la vida, éste es un hecho contrastado por muchos autores. Sin embargo, se les concede muy poca importancia, puesto que el alumnado no se considera ser competente emocionalmente. Todo ello, a pesar de que se piensa y se ha probado que el desarrollo de ésta, es un aliciente para aumentar el aprendizaje académico (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Ante esta situación del futuro profesorado de Grado de Maestro en Educación Infantil surge la pregunta, ¿cuál puede ser el motivo de la falta de habilidades emocionales? Como se ha mencionado anteriormente, un motivo que parece factible es la falta de educación en inteligencia emocional a lo largo de su vida. Si se tiene en cuenta que los futuros maestros van a terminar la formación y se van a incorporar al mundo laboral, se plantea la necesidad de planear algo para tratar de mejorar estos acontecimientos. Además, es bien sabido que los maestros son el modelo de referencia que el alumnado tiene en la escuela. Por ello, se plantea la necesidad de promover una educación emocional que permita adquirir competencias emocionales, tanto personales como sociales, a los futuros maestros. Además, también se puede añadir que esta educación en competencias emocionales tiene que durar a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2003).

Por otro lado, se considera importante mencionar la relevancia de la competencia socio-emocional en los alumnos. Puesto que los maestros están continuamente tratando con personas, tanto alumnos como compañeros de trabajo, padres, participantes externos al centro; se considera necesario que a lo largo de la vida se lleven a cabo medidas para favorecer el trabajo colaborativo. Estas medidas no son referidas a la ejecución de trabajos en grupo, que ya se plantean, sino estrategias específicas para afrontar la vida socio-emocional profesional, y también personal, de la forma más competente y saludable posible.

En lo vinculado con el bienestar personal del alumnado, estos datos resultan alarmantes. Por lo tanto, sería interesante poder descubrir a qué se deben estos altos

resultados, ¿puede ser que se encuentren en época de exámenes? ¿puede ser que estén saturados porque están a final de curso? Lo que sí está claro, es que los alumnos no tienen las habilidades suficientes para afrontar situaciones estresantes o difíciles con éxito. Por ello, si actualmente no pueden gozar de una buena calidad de vida, en un futuro como maestros es probable que tampoco puedan y, que todo ello, les lleve a padecer diferentes problemas de salud o en su caso *burnout*. Sin embargo, son problemas que según Extremera y Fernández-Berrocal (2003), conforme pasan los años van disminuyendo. Esto es debido, a que a lo largo de su experiencia desarrollan habilidades y estrategias emocionales para afrontar los factores estresantes de su día a día en la escuela.

Por lo que se refiere a la relación existente entre las competencias emocionales y el bienestar personal, se ha mencionado ya la influencia que tienen éstas en el alumnado. Si se piensa en su futura labor docente, se sabe que las habilidades emocionales de las que dispongan, van a estar relacionadas con su calidad de vida y todo ello tendrá un impacto muy importante en la salud emocional, la autoestima y la confianza del alumnado (West, Sweeting y Leyland, 2004). Por ello, si por ejemplo, los futuros maestros están desmotivados y no son capaces de controlar o ajustar sus emociones, en un futuro esto podrá influir a su labor docente perjudicando a su rendimiento o generando ansiedad por su incapacidad para controlar las situaciones. Resumiendo, la importancia de la manera en que los maestros se expresan, la tranquilidad, implicación, motivación, confianza y afecto que transmiten, así como la habilidad para ser flexible en las formas de enseñar y en sus destrezas didácticas tienen repercusión directa en el alumnado.

Por si fuera poco, a nivel institucional, se ha planteado la necesidad de trabajar el “bienestar emocional” entre los contenidos básicos de la escuela (Burgos, 2013). Incluso los propios estudiantes del Grado de Maestro consideran el desarrollo de competencias emocionales como aspecto básico de su formación. Considerándose todo ello, se plantea la pregunta ¿por qué todavía no se forma a los maestros, y a todos los ciudadanos, en habilidades socio-emocionales? Es difícil responder a esta pregunta. Sin embargo, se puede afirmar que actualmente sigue existiendo el

pensamiento que afirma la prevalencia de la competencia cognitiva frente a la emocional.

En definitiva, a modo de conclusión se puede señalar que un futuro maestro va a tener que hacer frente a lo largo de su trayectoria en un centro escolar a diferentes situaciones dificultosas con habilidad (López-Goñi, Fernández-Montalvo, Menéndez, Yudego, García y Esarte, 2010). Por lo tanto, se considera adecuada una educación reglada y concreta en inteligencia emocional para los estudiantes del Grado de Maestro, tanto de Infantil como de Primaria. Por un lado, la adquisición de competencias socio-emocionales les va a ayudar a manejar aspectos referidos a su bienestar personal, que evitarán que sufran *burnout* o depresión, en un futuro laboral. Y a su vez, podrán llevar a cabo una buena práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, transmitiendo a sus alumnos habilidades emocionales y conductas que les prevengan de alteraciones emocionales y conductas desadaptativas y perjudiciales, a la vez que favorecer un buen equilibrio emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Peñalva, López-Goñi y Landa, en prensa; Sutton y Wheatley, 2003).

Para finalizar, si se insiste en que las habilidades emocionales son imprescindibles como competencia del profesorado, para así poder transmitir al alumnado comportamientos y actitudes preventivas, es interesante y necesario que se diseñen cursos o programas de formación para el profesorado. Por ello, a continuación se señala brevemente un programa de formación para maestros en competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2005). Alguno de los objetivos de éste, residen en el conocimiento científico sobre las competencias emocionales en el ámbito educativo o el diseño práctico de programas de educación emocional. Dicho programa incluye además el desarrollo de los cinco factores que se incluyen en las competencias emocionales señalados en el presente estudio, además de habilidades para la vida y bienestar subjetivo.

A modo de reflexión, si se quiere ser coherente con lo que los resultados han mostrado, con lo que otras investigaciones muestran y con lo que múltiples teorías dicen, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de educar en competencias emocionales para formar adecuadamente a los futuros maestros. No es lo mismo decir que hay que hacer, que hacerlo.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brotheridge, C. M., y Grandey, A. A. (2002). Emotional Intelligence and *Burnout*: Comparing to Perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.
- Burgos, A. (2013). Prevención de riesgos laborales en los centros educativos: análisis de los sistemas de formación. *Revista de Educación*, 361, 37-64.
- Diener, E. (1994). Assesing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., t Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2005). *A Major Meta-Analysis of Positive Youth Development Programs*. Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, D. C., Estados Unidos.
- Extremera, N. y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagment* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos significativos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Florez, J. A. (1994). *Síndrome de estar quemado*. Barcelona: Edikete med.
- Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- Glass, G.V. y Stanley, J.C. (1987). *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. México D.F.: Prentice Hall.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: Inteligencia emocional, Barcelona, Kairós).
- Goldberg, D. P. (1972). *The Detection of Psychiatric Illness by Questionnaire*. London, Oxford University Press.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literatura review. *Mentoring & Tutoring*, 14, (2), 137-147.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Barcelona: Praxis.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25 (1), 86-92.
- Lobo, A, Pérez-Echeverría, M. J. y Artal, J. (1986). Validity of the scaled version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in a Spanish population. *Psychological Medicine*, 16, 135-140.
- Lopez-Goñi, J., Fernández-Montalvo, J., Menéndez, J., Yudego, F., García, A. y Esarte, S. (2010). Group of Individual Change in the Treatment of Drug Addictions: A Follow-up Study in Therapeutic Communities. *Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 906-913.

- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- Marín, M., Teruel, M. P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391.
- Mayer, J. D., Salovey P. y Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Mix of Traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mendes, E. J. (2003). The relationship between emotional intelligence and occupational *burnout* in secondary school teachers. *Dissertation Abstracts*: 2003-95008-284.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y *burnout* en profesores. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 4, 597-621.
- Muñoz, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P. E. C. E. R. A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 115-136.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J. y Castro, C. (2008). An Integrating Approach to the Study of *Burnout* in University Professors. *Psicothema*, 20 (4), 776-782.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.
- Pena, M., y Extremera, N. (en prensa). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359.
- Peñalva, A., López-Goñi J. J. y Landa, N. (en prensa). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246.
- Sala, J. y Abarca, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5

(3). Recuperado el 20 de mayo de: <http://web.archive.org/web/20041216102747/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=886>

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Soriano, E. y Osorio, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.

Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2009). Teacher's Emotion Regulation. En L. J. Saha y A. G. Dworkin (Eds.), *The New International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 389-482) New York: Springer.

Vanderberghe, J. y Huberman, A. M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

West, P., Sweeting, H. y Leyland A. H. (2004). School effects on pupils' health behaviours: evidence in support of the health promoting school. *Research Papers in Education*, 19, 261-291.

ANEXOS

A. Cuestionario de competencias emocionales

		Nada algo de acuerdo (1)	Regular (2)	Bastante, muy de acuerdo (3)
1	Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias			
		Nunca/casi nunca (1)	A veces (2)	Casi siempre/ siempre (3)
2	Cuando está enfadado/a con alguien, ¿pueden tus palabras y hechos llegar a hacerle mucho daño?			
3	¿Los nervios se apoderan de ti (te pones rojo/a, te sudan las manos, sientes que se te acelera el corazón,...) cuando tienes que hablar en público o ante alguien con quien no tienes confianza?			
4	Cuando estás triste, ¿te entran ganas de no hacer nada y prefieres quedarte en casa en vez de salir con los amigos/as?			
5	¿Te suelen decir tus amigos y familiares que cambias continuamente de estado de ánimo (lo mismo estás feliz, que triste o enfadado/a)?			
6	¿Puedes evitar ponerte nervioso/a ante la realización de los exámenes finales, pese a saber que de los resultados dependerá tu paso al curso siguiente?			
7	¿Te sientes incómodo/a cuando te relacionas con gente que no conoces?			
8	Cuando estás en una reunión de amigos/as, ¿prefieres estar sólo con gente conocida?			
9	Si un/a amigo/a te ofrece salir con su grupo de amigos/as a los que no conoces, ¿rechazas su proposición porque no sabrías qué hablar con ellos/as?			
10	Cuando trabajas en grupo, ¿consideras más importante el trabajo que pueden hacer todos los miembros del mismo que el tuyo propio?			
11	¿Te desanimas fácilmente cuando estás realizando un trabajo o actividad y te surge un contratiempo y piensas que no vas a ser capaz de solucionarlo?			

12	Cuando has de hacer frente a un cambio o a una nueva situación o actividad, ¿sueles pensar que no vas a ser capaz de lograrlo y que vas a fracasar en ello?
13	Cuando un/a amigo/a te cuenta algún problema personal, ¿te pones en su lugar para entender cómo se siente?
14	¿Captas fácilmente los sentimientos de alegría, tristeza, enfado,... en las personas que te rodean?
15	¿Sabes detectar claramente cuándo un/a amigo/a tiene algún problema?
16	Cuando participas en un debate o discusión, ¿escuchas a los demás atentamente para tratar de entender sus puntos de vista aunque sean contrarios a tus ideas?
17	¿Consideras positivo tener en clase compañeros/as de países distintos al tuyo porque así se conocen otras culturas y costumbres?
18	Si tenéis que organizar una fiesta entre todos los/as compañeros/as, ¿intentas ser tú uno/a de las personas encargadas de la organización de la misma?
19	¿Te consideras una persona con una gran capacidad para trabajar en equipo?
20	Si en el transcurso de un debate hay personas que no están de acuerdo contigo, ¿repasas tus ideas y tu discurso para intentar hacerles cambiar de opinión?
21	Si has de trabajar en grupo, ¿tomas el mando e impones un ritmo de trabajo concreto a cada miembro del mismo?
22	¿Te consideras una persona capaz de dirigir a un grupo?
23	Cuando hay algo que te molesta, ¿lo dices claramente?
24	Si entras en conflicto o discusión con una persona, ¿tratas de dominar la situación porque estás seguro/a de ser tú quien lleva la razón?
25	Cuando te surge un problema, ¿buscas cuál ha sido el motivo o desencadenante y planteas soluciones?

B. Cuestionario GHQ-28

	No en absoluto (0)	Bastante más que lo habitual (1)	No más que lo habitual (2)	Mucho más que lo habitual (3)
1 ¿Ha tenido la sensación de que necesitaba un reconstituyente?				
2 ¿Se ha sentido agotado y sin fuerzas para nada?				
3 ¿Ha tenido la sensación de que estaba enfermo?				
4 ¿Ha padecido dolores de cabeza?				
5 ¿Ha tenido la sensación de opresión en la cabeza o de que la cabeza le va a estallar?				
6 ¿Ha tenido oleadas de calor o escalofríos?				
7 ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho sueño?				
8 ¿Ha tenido dificultades para seguir durmiendo de un tirón toda la noche?				
9 ¿Se ha notado constantemente agobiado y en tensión?				
10 ¿Se ha sentido con los nervios a flor de piel y malhumorado?				
11 ¿Se ha asustado o tenido pánico sin motivo?				
12 ¿Ha tenido la sensación de que todo se le viene encima?				
13 ¿Se ha notado nervioso y a punto de explotar constantemente?				
	Mejor de lo habitual (0)	Apróx./ igual que lo habitual (1)	Peor que lo habitual (2)	Mucho peor que lo habitual (3)
14 Se ha sentido perfectamente bien de salud y en plena forma.				
15 ¿Ha tenido la impresión en conjunto de que está haciendo las cosas bien?				

	No, en absoluto (0)	No más que lo habitual (1)	Bastante más que lo habitual (2)	Mucho más que lo habitual (3)
16	¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?			
17	¿Ha venido viviendo la vida totalmente sin esperanza?			
18	¿Ha tenido el sentimiento de que la vida no merece la pena vivirse?			
19	¿Ha notado que a veces no puede hacer nada porque tiene los nervios desquiciados?			
20	¿Ha notado que desea estar muerto y lejos de todo?			

	Más que lo habitual (0)	Apróx./ igual que lo habitual (1)	Bastante más que lo habitual (2)	Mucho menos que lo habitual (3)
21	¿Se las ha arreglado para mantenerse ocupado y activo?			
22	¿Se ha sentido satisfecho con su manera de hacer las cosas?			
23	¿Ha sentido que está jugando un papel útil en la vida?			
24	¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?			
25	¿Ha sido capaz de disfrutar sus actividades normales de cada día?			

	Más rápido que lo habitual (0)	Apróx./ igual que lo habitual (1)	Más tiempo de lo habitual (2)	Mucho más tiempo de lo habitual (3)
26	¿Le cuesta más tiempo hacer las cosas?			

	Claramente no (0)	Me parece que no (1)	Se me ha cruzado por la mente (2)	Clara- mente sí (3)
27	¿Ha pensado en la posibilidad de quitarse de en medio?			
28	¿Ha notado que la idea de quitarse la vida le viene repentinamente la cabeza?			